

Ó!
IÓ!
CIÓ!
ÁCIÓ!
KÁCIÓ!
KOMMUNIKÁCIÓ!

BÁCSI JÁNOS

0. Bevezetés

A dolgozat címéből talán nem derül ki egyértelműen, hogy az anyanyelvtanítás didaktikai problémáiról kíván szólni, de annyit sejtet, hogy egy kommunikáció-központú, játékos, a modern nyelvészeti kutatásokat figyelembe vevő módszert fog ismertetni. E didaktika célkitűzései nem térnek el nagymértékben az eddigiektől, hiszen röviden így összegezhetők:

1. Az írásbeli és szóbeli kifejezőképesség fejlesztése.
2. A szövegértelmezés lehetőségeinek bemutatása.
3. A nyelv rendszerszemléletének tudatosítása.
4. Az anyanyelv- és az irodalomtanítás egységesebb értelmezése.

Az alapelvek a következők:

1. Az anyanyelvet nem tanítani kell, hanem felfedeztetni.
2. A vizsgálódások mindig szövegből indulnak ki.
3. A gyerek megnyilatkozása mindig igaz.
4. A modellben minden szintet végig kell járni.

Megjegyzés az alapelvekhez:

1. Az anyanyelvtanítás során vegyük figyelembe, hogy tanulóink tízéves korukra, mire az 5. osztályba kerülnek, képesek szövegművek létrehozására, „elemzésére”, vagyis rendelkeznek minden olyan grammatikai ismerettel, ami a sikeres kommunikációhoz szükséges. Ezért nekünk nem az a feladatunk, hogy a nyelvi szabályokat direkt úton megtanítsuk, hanem az, hogy ezeket felfedeztessük.

2. Bármilyen nyelvi tényt akarunk felfedeztetni, mindig szövegből induljunk ki! Ezt az alapelvet igazolja az, hogy a gyerek a mindennapi életben szövegekkel találkozik a legtöbbször, ezzel kommunikál, ezt interpretálja. Mondatok, morféma vagy fonémák csak az anyanyelv óráin kerülnek fel a táblára „elkülönítve”, de a hozzájuk fűzött magyarázattal már nem csupán egy „elemi mondat”, vagy egyetlen morféma, vagy egyetlen fonéma lesz, hanem a róla szóló szövegmű része.

3. A gyermek megnyilatkozása mindig igaz.

Ez a megállapítás válthatja ki az olvasóban a legnagyobb csodálkozást, pedig én ezt tartom a legtermészetesebbnek. MONTAGUE szerint végtelen számú lehetséges világ van, s egy megnyilatkozás legalább egy lehetséges világban igaz. Ha MONTAGUE megállapításait elfogadom, nem az lesz a feladatom, hogy a tanulónak kérdésemre adott válaszát igaznak vagy hamisnak minősítsem, hanem csupán az, hogy a tanuló

világát az általam aktuálisnak tartott világhoz közelítem. Ha ezt meg tudom valósítani, nemcsak tanítványaim, de én is olyan empátiaképességre tehetek szert, ami nem megvetendő dolog az aktuális világunkban.

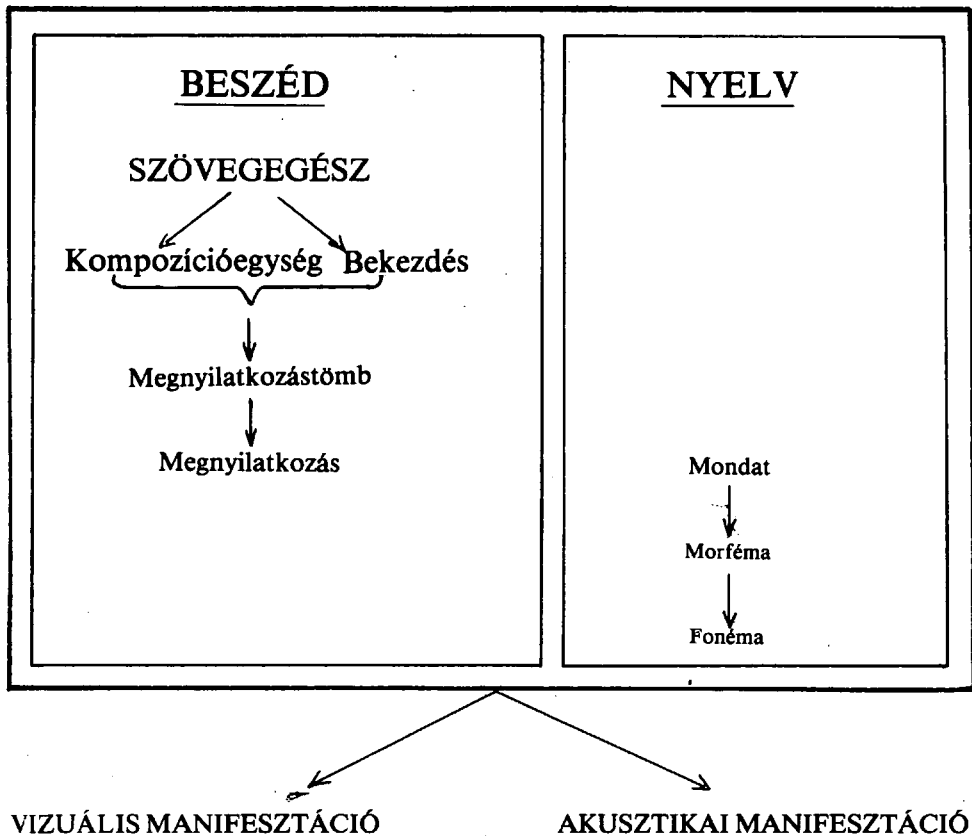
(A 4. alapelv részletes ismertetésére a modell kapcsán térek ki.)

1. A nyelv rendszerszemléletének tanítása egy lehetséges modellen

Hogy a nyelv rendszer, annak bizonyítása, úgy érzem, itt nem szükséges. Az általános iskola hagyományos taneszközeiből ez nem derül ki a gyerekek számára, mint ahogy az sem, hogy a beszédről legalább annyi ismerettel kell rendelkezni, mint a nyelvről. Közel tíz év tapasztalata alapján sikerült egy olyan modellt összeállítani, amely az általános iskola felső tagozatában jól és eredményesen tanítható, amely megfelel a célkitűzéseknek, amely megalapozhatja tanítványaink nyelvi rendszerszemléletét, és legalább annyit mond a beszédről, mint a nyelvről.

A következő modellel ismerkedünk meg első témaként 5. osztályban:

MIRŐL TANULUNK AZ ANYANYELV ÓRÁIN?



A modellen ábrázolt fogalmakat az egyszerűség kedvéért (hiszen tízévesekről van szó) a beszéd és a nyelv egységeinek minősítjük. Az anyanyelv órákon 5. osztályban ezekkel az egységekkel ismerkedünk meg. Először a szövegegész majd a bekezdés és/vagy kompozícióegység stb., s mindezt úgy, hogy minden egységnél megfigyeljük az egységhez kapcsolódó vizuális manifestációt is.

Ha megismerkedtünk modellünk valamennyi egységével, akár „működésbe” is hozhatjuk azt úgy, hogy „beteszünk” egy szövegművet, s a megfelelő bontási műveletek után megkapjuk a megnyilatkozásokat, de fordított sorrendben is játszhatunk, a megnyilatkozásokból felépíthetjük — a közbülső egységek figyelembevételével — a szövegművet.

Bár én a tanítás során mindig a szövegegészből indulok ki, de a modellben bármelyik egység lehet kiindulóalap, csak az a fontos, hogy minden egységet végigjárjunk.

2. A szövegmű tanítása

Arról, hogy miért a szövegből indulunk ki, már a 2. alapelvben szóltam. Definiciónk szerint szövegnek minősítünk minden olyan nyelvi alkotást, amely az összefüggőség érzetét kelti. A tanítási órákon is szövegművekkel találkozunk tanulóink. Szövegművekből épül fel minden tankönyv. Először megfigyeljük ezek sajátosságait: mindnek van címe, mindegyik kezdődik valahogy, be is fejeződik. Ezek a „tudományos” megállapítások gyermekdednek tűnhetnek itt, de gondoljunk arra, hogy a tízéves szájából természetesen gyermekded, s ha a megfigyeléseket népmesékben kezdjük, hamar eljutnak tanulóink az általánosításig: jellegzetes mesekezdet, befejezés, cím, tehát a lezártág érzetét kelti.

Ezután foghatunk hozzá a szövegművek csoportosításához, amelyhez először tanítványaink adjanak szempontokat, a későbbiekben már eredményesen használhatjuk NAGY FERENC szempontjait, s minősíthetjük a szöveget:

1. anyaga szerint $\begin{cases} \rightarrow \text{írott} \\ \rightarrow \text{beszélt} \end{cases}$
2. szerzője szerint $\begin{cases} \rightarrow \text{ismert} \\ \rightarrow \text{ismeretlen} \end{cases}$
3. terjedelme szerint $\begin{cases} \rightarrow \text{hosszú} \\ \rightarrow \text{rövid} \end{cases}$
4. megformálása szerint $\begin{cases} \rightarrow \text{próza} \\ \rightarrow \text{vers} \end{cases}$
5. műneme szerint $\begin{cases} \rightarrow \text{líra} \\ \rightarrow \text{dráma} \\ \rightarrow \text{epika} \end{cases}$

A csoportosítással elérjük, hogy tanulóink egy-egy irodalmi műről a szempontok alapján tudnak beszélni, és ha a szempontok között megfigyeltetjük az összefüggéseket, akkor gondolkodásuk is fejlődik. Látható, hogy egy-egy minősítési szempont a későbbiekben bővíthető. A műnemekhez beírhatók a műfajok, a vershez a verstípusok stb.

A szövegmű vizuális manifestációjának fontosságára PETŐFI S. JÁNOS kutatási eredményei hívták fel a figyelmet. Miért kell 5. osztályban foglalkozni ezzel? Ha tanítványainkat nem tanítjuk meg arra, hogy a szöveg fizikai manifestációinak szemantikai (jelentéstani) aspektusa is van, könnyen zavart kelthet a gondolkodásukban, hiszen a forgalomban lévő nyomtatott taneszközök sokféle betűtípust, szedést, képet stb. tartalmaznak.

a) példa:

Hogyan hangzanak?

MAGÁNHANGZÓK

Magukban is hangzanak:
á, é, ó ...

Messzebb hangzanak:
hahóóó!

Önmagukban is alkothatnak szótagot: *E-ni-kő, Má-ri-a, Vi-o-la.*

MÁSSALHANGZÓK

Egy magánhangzóval együtt szoktuk kimondani: *bé, cé, dé, ef ...*

Kevésbé messze hangzanak:
brrr!

Önmagukban nem alkothatnak szótagot, csak egy magánhangzóval együtt: *And-rás, Sza-bolcs, Zsolt.*

A magánhangzókat is, a mássalhangzókat is kiejthetjük rövidebben és hosszabban. A *rövid* és a *hosszú* hangokat a hangzásuk is jól megkülönbözteti: *bal – bál, szeles – széles; halom – hallom, orom – orrom.*

A beszédhangok két nagy csoportja: a *magánhangzók* és a *mássalhangzók*.

A magánhangzókat és a mássalhangzókat a képzésük és a hangzásuk különbözteti meg egymástól.

b) példa:

3. Az ember szerszámokat használ és készít

Az ember szerszámokat használ

Az ember az állatvilágból emelkedett ki. Ősei kezdetben meleg éghajlatú tájakon – a tudósok megállapítása szerint Afrikában – az őserdők fáiin éltek. Hozzájuk az állatok közül leginkább az emberszabású majom hasonlított. Amikor megváltozott az éghajlat, az élelemszer-

zés arra kényszerítette az ember őseit, hogy leéreszkedjenek a földre. Törzsük így lassan kiegyenesedett és mellső végtagjaik alkalmassá váltak munka végzésére.

(Milyenek is voltak az emberek ősei?)

☞*

Több mint félmillió évvel ezelőtt az ember ősei még meggörnyedve kóboroltak az erdők tisztásain. Figyelve lesték, kutatták, hol akad valami ennivaló. Gyöngébbek és erőtlenebbek voltak a vadállatoknál. Agyaruk, karmuk, de még éles foguk sem volt. Futni sem tudtak olyan gyorsan, mint az állatok.

Két lábon jártak, kezükkel fahusángokat, köveket ragadtak föl. Ezekkel ásták ki a földből az eheto gyökereket, leverték a fáról a gyümölcsöt, föltörték a kemény héjú diót. Kövekkel védekeztek a rájuk támadó vadállatok ellen. A husángokat és a köveket szerszámként, fegyverként használták.

Az ember szerszámokat készít

Az ember őse először csak úgy használta a köveket, ahogyan találta. Hosszú idő múlva már formálta, alakította őket, hogy azokkal jobban tudjon ütni, vágni, kaparni. Az ember lassan megtanult szerszámokat készíteni és a szerszámokkal dolgozni.

Kemény, jól hasadó és pattintható köveket válogatott, s addig ütögette egyiket a másikhoz, míg jól a markába tudta szorítani. A köveket hegyesre és élesre pattintotta. Így készült a szakóca. A pattintás közben levált kődarabokból kőkest,

* A Régen volt, hogy is volt című olvasókönyvben leírást találsz az ember ősről. Az olvasókönyvet a tankönyvben így jelöljük: ☞

Az „a” szöveg az 5. osztályos anyanyelv könyvből való. Ebben a könyvben a kétoszlopos szedés a lényegkiemelést, a magánhangzók és mássalhangzók tulajdonságainak szembenállását szolgálja. (Több tankönyvben is megfigyelhető, hogy hasonlóan szedik a lényeges ellentétpárokat.) A „b” szöveg az ötödikes történelem-könyvből egy rész.

Itt a kétoszlopos szedés a kiegészítő anyagot, a lényegtelen, a nem megtanulásra szánt információkat hordozza.

Ha az anyanyelvtanítás célkitűzései között szerepel a szövegértelmezés lehetőségeinek bemutatása, az alapelvek között pedig az, hogy a gyermek megnyilatkozása a maga világában igaz, akkor ezek demonstrálására lássunk egy gyakorlati példát, hiszen a szaktudomány célja az lehet, hogy kutatási eredményei mihamarabb igazolást nyerjenek a gyakorlatban, a gyakorló pedagógus feladata ezért nem más, mint olyan módszereket találni, amely az adott tudomány újabb eredményeit produktív módon építi be az oktatás folyamatába.

Akármilyen grammatikát is tanítunk, a szemantikai problémákat nem tudjuk megkerülni, s különösen a 10–14 éves gyerekek esetében nem mindegy, hogyan magyarázzuk a jelek és a jelentés közötti viszonyt, hiszen ez az az életszakasz, amikor kialakul az elvont gondolkodás, amikor a legnagyobb szükség van a kreativitás fejlesztésére, amikor az öncélú grammatizálás egy egész életre ellenszenvet építhet ki az anyanyelvórák és az irodalom iránt.

A logika egyre inkább szerepet követel a nyelvészetben, van tehát egy olyan elméleti alap, melynek ismeretében megkísérelhetjük a 10–14 évesek oktatásában alkalmazni a „lehetséges világokkal való játékot” módszerként.

Ha meggondoljuk, nem is új ez az eljárás. Az irodalomkönyvekben találunk olyan típusú feladatokat, amelyek azt kérik a tanulóktól, hogy képzeljék bele magukat egy-egy szereplő helyébe, mondják el, mit tennének, ha..., szeretnének-e ott élni, ahol... stb. Ezek a feladatok nem mászt kérnek a tanulóktól, mint egy-egy „lehetséges világ” létrehozását. Sőt, olyan dolgozatokat is írtunk, melyben valamely irodalmi hős nevében kellett továbbbeszólni a cselekményt, s ha tanítványaink olyan világokat konstruáltak, amelyben mi nem éreznénk jól magunkat, akkor nem biztos, hogy helyesen minősítettük munkáikat, próbáltuk őket valamilyen, de szintén nem létező „világ-keretbe” visszaterelni anélkül, hogy a legkisebb empátiát tanúsítottunk volna elképzeléseik iránt.

3. A bekezdés tanítása

Ha a szövegművet a legkisebb egységekre bontom, vers esetén kompozícióegységeket, próza esetén bekezdéseket kapok.

A kompozícióegység és a bekezdés szembeállítását itt csupán a formai megkülönböztetés eszközéül szolgál.

A tanulók a bekezdéseket könnyen különítik el, hiszen jól látható. Talán ezért is fogalmazzák meg, hogy a bekezdés nem más, mint „ami beljebb van kezdve”. De miért kezdik „beljebb” a szerzők? Sok-sok megfigyelés után eljutunk odáig, hogy a bekezdés nem más, mint egyetlen témáról szóló megnyilatkozások lánc. Már nincs is más feladat hátra, mint vagy a bekezdésben aláhúzni a tételmegnyilatkozást, vagy megfogalmazni magunknak, s már kész is van egy mű vázlata.

Azzal, hogy a bekezdés fogalmát megismerik a tanulók, valójában tanulni tanulnak. Ennek igazi gyakorlati haszna nem is az irodalomórán mérhető, hanem a többi tárgy tanításában, tanulásában. Ezért nem ritka, hogy az anyanyelvórán a tör-

ténelem, a környezet vagy más tantárgy könyvét vesszük elő, s tanuljuk meg az anyagot az anyanyelvi ismeretek alkalmazásával.

A bekezdés meghatározásakor még nem veszem figyelembe az ún. átvezető megnyilatkozások szerepét, hiszen először csaknem kizárólag iskolai oktatásban előforduló szövegekkel találkozunk.

Természetesen ismereteiket fordított sorrendben is tudják alkalmazni, a tétel-megnyilatkozásokból felépítik a bekezdést, a bekezdésből a szöveget.

Egy bekezdés vizuális manifesztációjának is lehet szemantikai aspektusa. Nem ritka a tankönyvekben, hogy más betűtípussal szedett bekezdéssel emelik ki a leg-lényegesebb gondolatokat, a „tanulnivalót”. Ezt szemlélteti a c) példa:

A hangrend



A *sofőr* vagy a *kosztüm* biztosan más nyelvből került át a magyar nyelvbe. Honnan lehet ezt tudni? A finnugor eredetű magyar szavakban nem fordulhat elő mély magánhangzó az *ő, ö* vagy az *ü, ú* magas magánhangzóval együtt.

A magyar szavakban a magas és a mély magánhangzók szabályosan rendeződnek; ezt nevezzük *hangrendnek*.

A *magas hangrendű* szavakban csak magas magánhangzó van.

A *mély hangrendű* szavakban csak mély magánhangzó van.

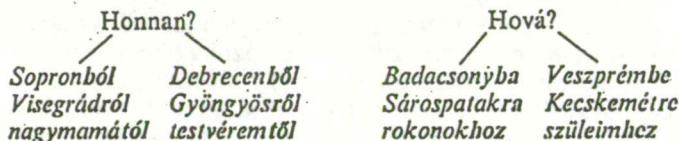
A *vegyes hangrendű* szavakban mindegyik mély magánhangzó előfordulhat, de a magas magánhangzók közül csak az *e, é, í, i* hang.

A *könyvtár* és a *tűzoltó* magyar szavak, mégis van bennük *ő* és *ü* hang a mély magánhangzókkal együtt: *ő + á; ü + o + ó*.

A *könyvtár* és a *tűzoltó* összetett szó: *könyv + tár; tűz + oltó*.

A hangrend törvénye az összetett szavakra nem vonatkozik.

A toldalékok illeszkedése



Máskor egy bekezdés apróbb betűvel szedett, ez a lényegtelen, nem fontosnak tartott gondolatokat közli.

d) példa:

Szavak földrajza

*Törökbúza édes málé,
Nincs szebb élet, mint a lányé.*

Így kezdődik egy népdal. Ki lehet találni, hogy ez a népdal Erdélyben keletkezett, mert arrafelé nevezik a kukoricát *törökbúzának*; a *málé* pedig: kukoricalisztből készült sütemény.

Arany János *Tengerihántás* címmel írta meg azt a balladáját, amelyben Tuba Ferkó történetét *kukoricafosztás* közben meséli. Ebből pedig azt lehet kitalálni, hogy Arany János szülőföldjén a *kukorica* neve: *tengeri*.

Akármerre járunk az országban, tavasszal mindenütt láthatunk a réteken, erdőszéleken egy kis sárga virágot; a termése fehér bóbíta; ha ráfújunk, úgy röpülnek a magjai, mintha apró ejtőernyők volnának. Mi a neve ennek a virágnak?



Ha megkérdezzük, az ország különböző vidékein más és más szóval válaszolnak: *pitypang*, *gyermekláncfű*, *asszonyhűség* vagy *férfihűség*, *buborékfű*, *bimbófű*, *zsibavirág*, *papatyivirág*, *récevirág*, *lámpavirág*, *éjjeli-lámpa*, *májusvirág*, *sárvirág*, *pimpimparé*, *pimpó*, *vénasszonyvirág*... A virág mindegyike ugyanaz, az elnevezése sokféle rokon értelmű szó.

Vannak olyan növények, állatok, eszközök, ételek (cselekvések, tulajdonságok is), amelyeket az ország különböző tájain más és más szóval neveznek meg. Ezek a *tájnylevi szavak* is rokon értelműek.

A rokon értelmű szó idegen eredetű megnevezése: *szinonima*. Ezért annak a szótárnak, amely a magyar nyelv rokon értelmű szócsoportjait tartalmazza, ez a címe: *Magyar szinonimaszótár*. (Akadémiai Kiadó, 1978.)

Mint láttuk, a „lehetséges világok” konstruálása „a játékos formában dolgozunk” lényegét tekintve, nem új. Talán az hozhat újat, ha egy szöveg alapján felállított, a gyermekek által javasolt „lehetséges világok” között megkeressük az összefüggéseket, ezeket magyarázzuk, értelmezzük, modellezzük, valamint megtartjuk azt a fontos „játékszabályt”, hogy az egyes világokból a többi elérhető. Példának a következő Örkény István művet választottam:

GONDOLATOK A PINCÉBEN

A labda egy betört ablakon keresztül leesett az alagsori folyosóra.

Az egyik gyerek, a házmesterék tizennégy éves kislánya, lebicagott érte. Szegénykének a vilamos levágta a fél lábát, s boldog volt, ha labdát szedhetett a többieknek.

Az alagsorban félhomály terjengett, de azért feltűnt neki, hogy egy sarokban megmozdult valami.

— Cicus! — szólt oda a falábú házmesterkislány. — Hát te hogy kerülsz ide, kiscicám?

Főlkapta a labdát, s ahogy csak tudott, elsietett vele.

Az öreg csúnya és rossz szagú patkány — őt nézték cicának — meghökkent. Így még nem beszélt vele senki.

Eddig csak utálták, szénnel hajigálták, vagy rémülten elmenekültek előle.

Most jutott eszébe először, hogy milyen más lett volna minden, ha történetesen cicának születik.

Sőt — mert ilyen telhetetlenek vagyunk! — mindjárt továbbszötte ábrándjait. Hát még ha falábú házmesterkislánynak születik?

De ez már túlságosan szép volt. Ezt már el se tudta képzelni.

Dolgozatomban egy valóban végigdolgozott tanítási óra eseményeit próbálom visszaadni fenntartva a tévedés jogát, hiszen nem összegezni szándékozom az eddigi munkát, csak felvillantani azokat a lehetőségeket, amelyeket a „valós világok” alapján végzett elemzés adhat.

A mű bemutatása után beszélgettünk arról, hogy kinek tetszett, kinek nem, miért, majd arról kezdődött a vita, ki a novella főszereplője. A többség szerint a falábú házmesterkislány a főhős, de volt, aki a patkányt tartotta annak, megint mások az egészséges, focizó gyerekeket. Lassan kialakult három világ képe, mindenki elmondta az általa választott világ főhősnéinek jellemzőit:

HÁZMESTERKISLÁNY V_1

tizennégy éves
bicegős
falábú
(sajnálatra méltó)

PATKÁNY V_2

öreg
csúnya
rossz szagú
(töprengő)
(álmodozó)

EGÉSZSÉGES GYEREKEK V_3

(olyan, mint én)

(A zárójelben azok az inferenciák szerepelnek, melyeket a gyerekek következtésként vontak le, de a műben konkrétan nincs megfogalmazva.)

Erdemes megvizsgálni, ki miért választotta a főhősét: Az egészséges gyerekek azért lehetnek központi figurák, mert ha nem rúgják le a labdát a pincébe, akkor a házmasterkislány nem mehet érte, nem találkozhat a patkánnyal, vagyis nincs történet. Bár a novellában egyetlen mondat nem szól a focizó (vagy labdával játszó) gyerekekről, de közvetett utalást találnak, s nemcsak azt, hogy a labda leesett, hanem a következőkben is:

„Eddig csak utálták, szénnel hajigálták, vagy rémülten elmenekültek előle.”

Valószínűsíthetjük, hogy a patkányt hajigáló, utáló vagy tőle menekülő nem lehet más, mint egészséges gyerek, hiszen ez az általános, szokásos viselkedés egy patkánnyal szemben.

Miért ne lehetne a patkány a főszereplő?! A műben gondolkodó lény, aki érez, sőt „meghökken”, még a felemelkedés gondolata is eszébe jut. Sokak szerint az ő telhetetlenségéről szól a történet, arról, ahogyan elképzei, milyen lenne egy másik világban az élete, de ennyire ne ugorjunk előre. Hogy miről szól a mű, arra még visszatérünk.

Ahhoz nem férhet semmi kétség, hogy a falábú házmasterkislány is lehet a főhős. Csak az ő világában képzelhető el boldogságnak, ha labdát szedhet a többieknek, csak ő nevezhet egy patkányt „cicusnak”. Ő az, akit sajnálunk, mert talán az ő világába még bele tudjuk képzelni magunk: mi lenne, ha én is olyan lennék.

A következő lépésben a három lehetséges világ között keressük az összefüggéseket annak függvényében, hogy melyik világba képzeljük magunkat:

$$V_1 \rightarrow \leftarrow V_3$$

Ez a legkönnyebben belátható viszony, hiszen az egészséges gyerekek nem fogadhatják el játszótársnak a falábú házmasterkislányt, csak labdát „szedhetett”. Ez az ellentét még akkor is igaz, ha a falábú kislány tiltakozik is e viszony ellen, hiszen előbb-utóbb bele kell törődnie, hogy az ő „világa” soha nem fogja fedni az egészséges gyerekek „világát”.

A V_1 és V_2 közötti viszony a logika nyelvén nehezen megfogalmazható tizenévesek számára, de talán erre itt még nincs is szükség, egyszerűen nevezzük „pozitív viszonynak” (+), melybe minden beleférhet, amely ilyen típusú kapcsolatot takar.

A szöveg igazolja ezt a relációt, hiszen a kislány „cicus,... kiscicám”-nak szólítja a patkányt, akinek a falábú kislány világa jelenti a „túlságosan szép”-et.

Ha az eddigi megállapításainkat igaznak fogadjuk el, akkor V_2 és V_3 között negatív a viszony. E reláció igazságának egyik felét már megvizsgáltuk, hiszen feltételeztük, hogy a V_3 világba tartozók utálják, dobálják a V_2 világba tartozó patkányt.

A műben nem találunk utalást arra, hogy a patkánynak mi a véleménye az egészséges gyerekek világáról, de következtethetünk, hiszen ha számára V_1 az elképzelhetetlenül szép, akkor V_3 ehhez képest csak negatív lehet, s számára is természetes viselkedés a dobálással, utálattal szemben az ellentét.

Az elmondottak alapján a világok között a következő viszony demonstrálható:

$$V_1 - \text{„pozitív viszony”} - V_2$$

V3

Ezek után térhetünk vissza ahhoz a kérdéshez, miről is szól a novella. Nem a patkányról, nem a házmasterkislányról, nem az egészséges gyerekekről, nem a labdáról, hanem az értékrendről, arról, hogy ki hol helyezi el magát egy képzeletbeli számegyenesen, s hogyan viszonyul ezáltal a többiekhez, mások világához.

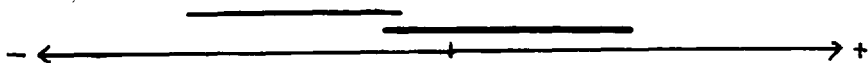
Ez is remekül szemléltethető: Képzeljünk el egy számegyenest, melynek képzeletbeli középpontjától jobbra a pozitív, balra a negatív tulajdonságok helyezkednek el.

Helyezzük el ezen a számegyenesen szereplőinket!

V₁: házmesterkislány

V₂: patkány _____

V₃: egészséges gyerek _____



Ha eddig megvagyunk, vegyük a bátorságot, s önmagunkat is ábrázoljuk.

Mik olvashatók le ezekről az ábrákról?

Mindenekelőtt az, hogy az értékrend viszonylagos. Összehasonlítva a gyerekek számegyeneseit, két megegyezőt nem lehet találni. Sőt olyan ábra is van, ahol V_2 -nek és V_3 -nak nincs közös pontja. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy nem ismerhetik egymás világát, hiszen tudnunk kell azt a szabályt, mely szerint ha V_1 -ből elérhető V_2 , s ebből V_3 , akkor V_1 -ből elérhető V_3 . De a törvény ismeretében is felmerül a kérdés: Meddig terjedhet az emberi jószág?, létezhetnek-e olyan világok, amelyeket nem tudunk elérni? Van-e határa az emberi gonoszságnak? stb.

Ezek olyan kérdések, melyeknek vizsgálata tizenéves korban fontos, motiváló erejű, de hogy egy mű kapcsán ezek a kérdések felmerülnek, fontosabbak, mint azonnali megválaszolásuk.

Az, hogy a patkány értékrendjében a falábú kislány esetleg tévedésen alapuló „megszólítása” folytán egy pozitív világ képviselője, az egészséges gyerekek pedig a negatív világéi, elgondolkodtató, de az, hogy a meghökkenés lehetőségét, a gondolkodás erejét, a lehetséges világok értékbeli rangsorának megfogalmazását Örkény a patkánynak adja, nemcsak elgondolkodtató, hanem egyenesen megdöbbentő.

Ha elfogadom, hogy végtelen számú „lehetséges világ” létezik, akkor bármilyen irodalmi szöveg alapján ezek egy részét létre tudom hozni, tudom vizsgálni, egymáshoz viszonyítani. Azonban az, hogy ennek van-e helye az általános iskolai oktatásban, még komoly kutatásokat igényel.

Tudom, hogy ez az elemzés meg sem közelíti tudós barátaim munkáit, nem is azokkal akart versengeni. Célom csak az volt, hogy gyakorló pedagógus társaimnak próbáljak adni néhány ötletet, amely esetleg egy „lehetséges világ” lehet a tantárgyi megújulás útján, s ahonnan más „lehetséges világokba” is el lehet érni.

4. A megnyilatkozástömb tanítása

A bekezdésben megnyilatkozások kapcsolódnak egymáshoz, de milyen logika alapján? A tanulók legkönnyebben az ellentétet ismerik fel. Másodikként a választást, ezután a magyarázatot, ebből pedig könnyen levezethetjük a következtetést. Érdekes, hogy a kapcsolatos viszony felfedezése igényli a legtöbb megfigyelést. A tanulók ezt nem érzik igazi logikai kapcsolásnak, és még sokáig próbálják keresni benne az ellentétet, vagy a magyarázatot vagy a következtetést.

A megnyilatkozástömböt így sikerült definiálnunk: Olyan megnyilatkozások láncza, amelyek elemei közt tartalmi-logikai kapcsolat van, s ezt kötőszó jelöli vagy jelölheti.

A tömbösödés felfedezése fejleszti a gondolkodást, előkészíti a mellérendelő mondatok, és/vagy megnyilatkozások felfedezését, de legfontosabbnak tartom, hogy először kerülhet sor komoly szemantikai problémák megvitatására. A tömbösödére példa Ancsel Éva Hogyan kell harangot önteni c. művéből való:

„(1) A harangöntéshez nem akármilyen agyag kell. (2) Az ilyen agyagért a világ végére is el kell menni. (3) az ilyen agyagot rettentő türelemmel kell föl kutatni, (4) s közben tilos arra gondolni, hogy az embert le is fejezhetik, ha nem készül el időre! (5) Mivelhogy a harangöntést nem szabad elsietni!”

Tanulóim kétféleképpen tömbösítették:

$$1. \{1 \rightarrow [(2-3-4) \leftarrow 5]\}$$

$$2. \{[1 \rightarrow (2-3-4)] \leftarrow 5\}$$

(Jelmagyarázat: \rightarrow =következtető viszony, \leftarrow =magyarázó viszony, $-$ = kapcsolatos viszony, a különböző zárójelek a mondatömböket jelölik.)

Vajon melyik a helyes? Mindkettő, hiszen tanítványaink aszerint tömbösítették, hogy milyen szemantikai interpretációt rendelnek a tömbhöz. Az első esetben az 5. megnyilatkozás lesz a kiemelt gondolat kifejezője, ehhez épül a többi, a 2. esetben pedig 1. megnyilatkozás.

Ha a tanulók bizonyos szintre eljutnak a tömbösítésben, s nemcsak valódi mellérendelő megnyilatkozásokat tudnak tömbösíteni, hanem bátran keresik a logikai kapcsolatot egy bekezdésen belül minden megnyilatkozás között, akkor ez a készség a későbbi években sokat fog segíteni irodalmi művek — elsősorban versek — értelmezésében.

A tömbösödés megfigyeltetésében is sokat segít a manifestáció, hiszen nem rit-

ka, hogy egy tömböt emelnek ki a többitől eltérő betűtípussal, s ez megkönnyíti a tanulók munkáját.

5. A megnyilatkozás tanítása

Ennek a témának a feldolgozásakor már rátértünk a nyelv egységeinek tárgyalására is, hiszen a megnyilatkozást úgy a legcélszerűbb megfigyelní, ha megpróbáljuk párhuzamba állítani a mondattal, s így rá tudunk világítani a mondat és a megnyilatkozás közötti különbségekre is.

Modellünkről tanulóink már le tudják olvasni, hogy a megnyilatkozás a beszéd legkisebb, a mondat a nyelv legnagyobb egysége. Ez a megállapítás nagyon fontos, hiszen ez lehet további vizsgálódásunk kiindulópontja. A két téma párhuzamos tanítását továbbá az is indokolja, hogy a megnyilatkozásról nem tudnak mondani semmit, ha a mondatról nem mondanak valamit.

KÁROLY SÁNDOR szerint a kimondott vagy leírt mondat és a grammatikai szabályok által megkonstruálható „szabályos” mondat közötti különbséget fejezi ki az új terminológia: az előbbi megnyilatkozásnak, az utóbbi mondatnak minősítve.

Mit tudunk kezdeni ezzel a meghatározással? Tanulóink azt könnyen megérteneék, hogy a kimondott vagy leírt mondatot nevezzük el megnyilatkozásnak, a „többit” pedig mondatnak, de hol fordul elő akkor csak mondat? Munkánkban a hangsúlyt nem a holra, hanem a hogyanra fordítottuk. A hogyan adhat választ arra, hogy mondat csak a beszéd vagy az írott szöveg aspektusából vizsgálható.

Az első lépésben a szövegből kiemelt megnyilatkozást mint mondatot vizsgáljuk, és elemezzük a mondatot. Ha visszahelyezzük a szövegbe, akkor megállapíthatjuk, hogy a szövegbe visszahelyezett mondat grammatikai szerkezete megnyilatkozásként nem változott meg.

Ezután emeljük ki a választott szövegből olyan megnyilatkozást, amit a nyelv a mondat szintjén nem is tud elemezni. (Pl. az „És?” sürgető kérdés a szövegben arra akarja befolyásolni a hallgatót, hogy folytassa érdekes, izgalmas történetét.) Erről az „És”-ről a nyelv szintjén csak azt tudjuk elmondani, hogy hiányos kérdőmondat, de a szövegbe visszahelyezve kiderül, hogy a funkciója nem is kérdés, hanem inkább felszólítás. Több hasonló példa alapján már általánosíthatunk két dolgot: 1. A mondat kommunikatív jelentését csak a szövegben vagy a beszédhelyzetben kapja meg, s ezzel a kommunikatív jelentéssel válik megnyilatkozássá. 2. A mondat a nyelv rendszerében elemezhető, mondatrészekre bontható, a megnyilatkozások egy részét pedig hiába emeljük ki szöveggörnyezetükből, s próbáljuk azokat mondatonként kezelni, nem fogunk eleget tenni elvárásainknak.

A használatban lévő „Magyar nyelvtankönyv”-ek „elemi mondat”-nak minősítik a FÜRE LÉPNI TILOS! KIHAJOLNI VESZÉLYES! MÉLYVÍZ, CSAK ÚSZÓKNAK! stb. megnyilatkozásokat, mondván, hogy önmagukban is megállják helyüket. Hogy ezek elsősorban megnyilatkozások, nem pedig mondatok, annak bizonyítására annyi elegendő, ha elképzeltetjük tanulóinkkal, mi történne akkor, ha két táblát kicserélnénk, s mondjuk az uszoda közepére kitennénk a FÜRE LÉPNI TILOS!, a park zöld gyepszőnyegére pedig a MÉLYVÍZ, CSAK ÚSZÓKNAK! táblát. A példából látható, hogy ezek az „elemi mondatok” környezetükből kiragadva, vagy más környezetbe áthelyezve elveszítik szituációs jelentésüket, vagyis nemcsak a szöveggörnyezet, nemcsak a beszédhelyzet, hanem a legtágabb értelemben vett környezet, amelyben elhelyezek egy mondatot, megnyilatkozás létrehozóvá válik.

Az eddigi megállapításainkat a következőképpen összegezzük:

Megnyilatkozás	Mondat
1. csak szövegkörnyezetében vizsgálhatom	1. szövegkörnyezetéből kiragadva vizsgálom
2. egyértelmű jelentés csak szövegkörnyezetben rendelhető hozzá	2. több jelentése lehet
3. nem szükséges, hogy grammatikai szabályok segítségével létrehozható szerkezete legyen	3. grammatikai szabályok által meg szerkesztett

Tudom, hogy ez a megkülönböztetés nem teljes, de természetesen a későbbiekben folytatjuk a vizsgálódásokat, s hetedik osztályban az aktuális mondattagolás kapcsán már többet tudunk mondani mind a mondatról, mind a megnyilatkozásról.

6. A morféma tanítása

Ha a mondatot szétdaraboljuk, morféákat kapunk. A szétdarabolást tényleg ollóval végezzük! A kapott mondatelemeket először most is tetszőlegesen csoportosítsák tanulóink, majd céljainknak megfelelően, — mennyit akarunk megvalósítani 5. osztályban — adjunk szempontokat.

Mi először a mindegyikre érvényes sajátsgot figyeljük meg: az összes jelent valamit, mindegyiket le tudjuk írni, ha pedig leírva látunk egy morféát, el tudjuk képzelni, amit „ábrázol”. Az elmondottakból már könnyen levonható a következő: A hangalak felidézi a jelentés(ek)e)t, a jelentés a hangalakot.

Ha a morféát tovább daraboljuk, már nem kapunk „értelmes” (jelentéssel bíró) egységet, azaz a morféma a minimális jel a nyelvben.

Tanítványaink legalább egy idegennyelvet tanulnak, így annak a felismerése sem okozhat problémát, hogy az egyes nyelvek a valóság megnevezésére más és más hangalakot használnak, tehát hangalak és jelentés kapcsolata társadalmi konvenció által kötött.

Az eddigieket figyelembe véve a következő meghatározást alakíthatjuk ki: A morféma az a minimális nyelvi jel, amelyben a hangalakhoz a társadalmi konvenció által kötött jelentés úgy kapcsolódik, hogy az egyik bármikor felidézheti a másikat.

A következő lépésben a jelentést figyeljük meg. Vessük fel azt a kérdést, hogy mit mondana el a „LÓ” morfémaról: a) egy lókupec; b) egy oroszlán; c) egy szénaboglya; d) egy magyartanár.

Tanulóink ezekről a témákról írnak fogalmazást, s ezek egybevetése során felismerjük, hogy más más érdekli a címbeli szereplőket, de egy közös mégis van, mindannyian egy bizonyos négy lábú, patás... stb. állatra gondolnak — még a marslakó is, hiszen azt látja — vagyis a morféának lennie kell egy olyan jelentésének, ami mindenki számára többé-kevésbé ugyanazt mondja, s ezt a jelentést megnézhetjük

az értelmező szótárban is (a lexikonban), ezért a morfémanak ezt a jelentését nevezzük LEXIKAI JELENTÉSNEK.

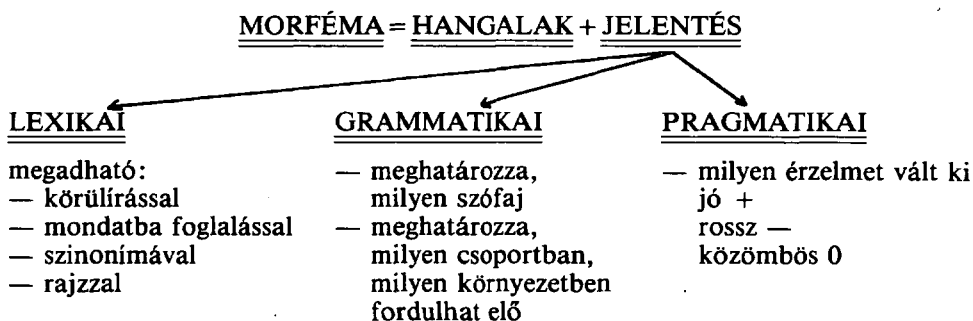
A magyartanárt különös dolgok érdeklik. Ő a LÓ-ról elsősorban azt mondja, hogy N kategória, hogy egy determinánssal összekapcsolva NP-t alkot, hogy L és Ó fonémából áll, stb. A jelentésnek azt az oldalát, amely a nyelvészeket érdekli, nevezzük GRAMMATIKAI JELENTÉSNEK.

Az oroszlanok általában örülnek a lónak, mert megvan az ebédjük. A szénaboglya roppant szomorú, mert megeszi a ló. A lókupec, ha jó vásárt csinált, örül, ha rosszat, szomorkodik. Ha pedig éppen otthon legel a lova, se nem örül, se nem szomorkodik, hanem közömbös. Azt az érzelmi viszonyulást, amit eddigi tapasztalataink alapján egy morféma felidéz bennünk, nevezzük el PRAGMATIKAI JELENTÉSNEK, s az egyszerűség kedvéért csak így minősítsük: jó (+), rossz (—), közömbös (0).

Tudom, hogy a szaktudomány a pragmatika fogalmát egészen másként értelmezi, de ha a négy év alatt ezzel is kíváncsi foglalkozni, akkor valahonnét el kell indulnom. Aki pedig nem hisz az ilyen felfogású „pragmatikai jegyek” tanításának szükségességében, az egyszer próbálja ki tanítványaival a következő feladatot:

- „Add meg a szappan morféma lexikai jelentését úgy, hogy pragmatikai jegye
 + „A” csoport feladata;
 — „B” csoport feladata;
 0 „C” csoport feladata.”

A morfémaíráról tanultakat a következő ábrával tudjuk összegezni:



Ezután a morfémaírákat még csoportosíthatjuk hangalak és jelentés kapcsolata szerint és szerkezetük szerint is. Megismerjük a szabad, félszabad és kötött morfémaírákat, funkcióit.

Ha 5. osztályban ennyit megtudunk a morfémaíráról, akkor 6. osztályban a szófajok (kategóriák), 7. osztályban az egyszerű mondat szintaxisának tanítása nem okozhat problémát, hiszen tanítványaainknak az eddigi ismereteket kell csupán alkalmazniuk.

7. A fonémák tanítása

A morfémák tanításakor már láttuk, ha a szavakat tovább daraboljuk, már értelemmel nem rendelkező egységeket, fonémákat kapunk. Ebből épülnek fel a morfémák, ez a funkciójuk. A csoportosítás tanítása után annak megfigyelésére fektessünk hangsúlyt, hogy az emberi nyelv a világ legkreatívabb dolga. Bármely nyelvet vizsgáljuk, a fonémák száma nem éri el a százat. Ebből a száznál kevesebb fonémából közel egymillió szót hozott eddig létre egy-egy nyelv, s ha lenne rá szükség, még többet is létre tudna hozni, s ebből a közel egymillió szóból végtelen számú jó mondatot hozhatunk létre a szintaxis segítségével. S ki tudná számba venni, hogy ilyen mérhetetlen számú mondatból hány szövegmű született, s fog születni?

8. Összegzés

Az anyanyelvtanítás tantárgypedagógiájának kettős célt kell vállalnia: 1. A modern nyelvészeti kutatások eredményeit be kell építeni a tanítás-tanulás folyamatába. Sokkal több általános nyelvészeti ismeret tanítására van szükség, véleményem szerint ez egy teljes tanítási év feladata a nyelv rendszerszemléletéből kiindulva. Tudatosítani kell tanulóinkkal, hogy a világ összes nyelvében vannak azonos vonások. A beszédről is nyújtsunk legalább annyi ismeretet, mint a nyelvről, hiszen az anyanyelvtanítás nem lehet cél, csak eszköz a kifejező és interpretációskészség fejlesztéséhez. 2. Az új ismeretek átadásához új módszerekre van szükség, ezért ez lehet a másik fő célunk. Ennek lényegét a lehetséges világok pedagógiai alkalmazásában, indirekt felfedezésében látom.

Irodalomjegyzék

BÉKÉSI Imre:

1986. *A gondolkodás grammatikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

CSÚRI Károly:

1987. *Lehetséges világok*. Tanulmányok az irodalmi műértelmezés témaköréből. Tankönyvkiadó, Budapest.

DEME László:

1971. *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KÁROLY Sándor:

1980— Mondat és megnyilatkozás. *Néprajz és Nyelvtudomány* 24—25. 49—64.
1981.

NAGY Ferenc:

1981. *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.

PETŐFI S. János:

1990. *Szöveg, szövegtan, műelemzés*. OPI, Budapest.

PETŐFI S. János—BÉKÉSI Imre (szerk.):

1990. *Szemiotikai szövegtan 1. A szövegtani kutatás néhány alapkérdése*. *Acta Academiae Paedagogicae Szegediensis — Series Linguistica, Litteraria et Aestetica*, Szeged.

1991. *Szemiotikai szövegtan 2. A magyar szövegtani kutatás irodalmából (Első rész)*. *Acta Academiae Paedagogicae Szegediensis — Series Linguistica, Litteraria et Aestetica*, Szeged

SZABOLCSI Anna:

1977. Megjegyzések a Montague-grammatikához. *NyK.* 97. 157—175.

COMMUNICATION

JÁNOS BÁCSI

This paper presents a method of native language studies for children aged 10—12. Native language studies are taken instrumentally for developing expressiveness. They cover speech and communication as well as linguistic textological material, the sentence and utterance are distinguished and then the sentence is analyzed — via morphai — into morphemes. Text-processing is given as much importance as interpretation. Emphasis is put on playfulness, which makes native language studies a discovery procedure rather than mechanical learning. The method incorporates the results of contemporary linguistics, including János S. Petőfi's contributions and the accomplishments of mathematical and logical semantics. The method, based on a decade of educational work, has stood the test of time.